

УДК 78(07)
ББК 74.266.7-223
Ч 63

А.Р. Чиназирова

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРОБЛЕМНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности трансформации общедидактического принципа проблемности в частные дидактики и конкретно в музыкальное воспитание школьников, анализируется опыт известных педагогов-музыкантов в реализации этой проблемы, предлагаются способы организации урока музыки методами проблемного обучения, приемы создания проблемных ситуаций.

Ключевые слова: проблемное обучение, методы проблемного обучения, проблемное изложение нового материала, частично-поисковый метод (метод эвристической беседы), исследовательский метод, приемы создания проблемных ситуаций, процессуальные черты творческой деятельности.

A.R.Chinazirova

DIDACTIC PRINCIPLE OF PROBLEMATIC CHARACTER IN PUPILS' MUSICAL EDUCATION

Abstract. The paper examines opportunities of transformation of the general didactic principle of problematical character into individual didactics and in musical education of pupils. The author makes an analysis of experience of well-known teachers - musicians in realization of this problem and offers ways of the organization of a lesson of music by methods of problem teaching and techniques of creation of problem situations.

Key words: problem teaching, methods of problem teaching, a problem narration of a new material, a partly - search method (a method of heuristic conversation), a research method, techniques of creation of problem situations, remedial features of creative activity.

Дидактический принцип проблемности может быть эффективно реализован, как нам представляется, при условии корректной трансформации в частные дидактики теоретических основ проблемного обучения. Несмотря на наличие фундаментальных психологических и педагогических исследований по проблемному обучению, вопрос его трансформации в методику и практику преподавания частных дисциплин, в данном случае в музыкальное воспитание, остается открытым. Как показывает изученный опыт учителей музыки, проблемное обучение не заняло должного места в школьном музыкальном образовании. А между тем большинство ученых-дидактов в результате теоретических и практических исследований пришли к выводу, что без проблемного обучения формирование творческого мышления учащихся невозможно. Именно проблемное обучение создает условия для оптимального развития задатков детей, для проявления и развития их умственных способностей, для формирования их эмоционально-ценностного отношения к миру.

Урок музыки, как ни один другой, является благодатной почвой для развития творческого музыкального мышления детей, для воздействия на их эмоциональную сферу, переживания, на формирование их ценностного отношения не только к самой музыке, но и, что более важно, на наш взгляд, отношения к миру во всех его проявлениях, через музыку и через прожитые ими эмоции.

Тот факт, что проблемное обучение, а стало, быть дидактический принцип проблемности, не получил должного воплощения в практике музыкального воспитания, на наш взгляд, обусловлен рядом причин. Во-первых, отсутствует необходимая

целенаправленная подготовка будущих учителей музыки к проблемному обучению в рамках преподавания педагогики и методики музыкального воспитания. Во-вторых, нежелание учителей музыки совершенствовать свое педагогическое мастерство, а, как известно, проблемное обучение предъявляет высокие требования к учителю. В-третьих, отсутствие достаточной научно-методической литературы по использованию проблемного обучения в преподавании предметов художественного цикла.

Но все же попытки использования научно-практических достижений педагогики, их экстраполяции в методику музыкального воспитания предпринимались учеными педагогами-музыкантами, составителями программ по музыке (Д.Б. Кабалевским, Ю.Б. Алиевым, Н.А. Терентьевой), школьными учителями музыки (М.Ф. Головиной, К.П. Португаловым, Л.П. Масловой).

Прежде чем раскрыть особенности использования проблемного обучения в музыкальном воспитании, отметим, что исследования ученых-дидактов и психологов (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.) позволили создать целостную теорию проблемного обучения.

Как известно, сущность проблемного обучения заключается в том, что учащиеся систематически включаются учителем в процесс поиска доказательного решения новых для них проблем, благодаря чему они учатся самостоятельно добывать знания, применять ранее усвоенные и овладевают опытом творческой деятельности. Кроме того, проблемное обучение – это эффективное средство формирования эмоционально-ценностного отношения детей к музыкальному искусству. Более того, без него не представляется возможным формирование этого отношения.

Существуют разные определения понятия «проблемное обучение». Определение З.К. Меретуковой нам представляется наиболее раскрывающим суть проблемного обучения. По этому определению, проблемное обучение – это вид (тип) обучения, в котором обеспечение усвоения учащимися знаний и умений осуществляется через создание учителем проблемных ситуаций по содержанию учебного материала, отражающих и обостряющих противоречия в знаниях, явлениях, фактах, а процесс разрешения проблемных ситуаций и усвоения знаний и умений сопряжен с развитием у обучаемых творческого мышления и формирования у них эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к деятельности [1. с. 15].

Проблемное обучение можно организовать на уроке музыки тремя известными в дидактике методами. Один из них - метод проблемного изложения нового материала, при котором учитель раскрывает логику решения проблемы, систему доказательств, а учащиеся при этом мысленно включаются в процесс возникновения и решения проблемы учителем, следя за процедурой разрешения поставленной проблемы. Блестящий пример использования этого метода в музыкальной практике – это беседы о музыке Леонарда Бернстайна «Концерты для молодежи» [2].

Следующий метод, при котором познавательная самостоятельность учеников уже выше, чем в предыдущем, – это частично-поисковый или эвристическая беседа, при котором учитель с помощью подготовленных к уроку проблемных, вытекающих друг из друга вопросов, направляет мышление учеников в необходимое русло, благодаря чему их решение приводит к открытию учащимися нового, пусть даже субъективного знания. Именно так предлагает строить на уроке беседы о музыке Д.Б. Кабалевский. Так, ученый призывает учителя стремиться к тому, чтобы учащиеся как можно чаще сами отвечали на возникающие по ходу урока вопросы, а не довольствовались получением от учителя готовых ответов-истин, которые им остается только запомнить. Важно, считает Д.Б. Кабалевский, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований учителя с учащимися. В каждом таком собеседовании должны наглядно ощущаться три неразрывно связанных момента: первый – четко сформулированная учителем задача; второй – постепенное совместно с учащимися решение этой задачи; третий – окончательный вывод, сделать который и произнести (всегда, когда это возможно) должны сами учащиеся [3, с.15]. Все это очень напоминает структуру проблемной задачи. Анализ научно-педагогических трудов Д.Б.

Кабалевского показал, что идея проблемности в обучении пронизывает все его педагогическое творчество, несмотря на то, что мы нигде не встретим в его трудах обращения к ключевым понятиям теории проблемного обучения («методы проблемного обучения», «проблемная ситуация», «проблемная задача»). Педагог считал, что все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать творческому развитию учащихся, т.е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее. По мнению Д.Б. Кабалевского, все эти качества, выработке которых очень способствуют занятия искусством, окажут свое положительное влияние не только на все другие занятия школьников, но и на их будущую деятельность, в какой бы области она ни протекала. Педагог-музыкант умело пользовался приемами создания проблемных ситуаций. В своей книге «Как рассказывать детям о музыке?» приводится яркий пример приема «столкновением контрастов». Так, во время беседы учитель сталкивает жизненные представления детей о гитаре, как инструменте, на котором брэнчат, извлекая из струн три элементарных аккорда, с гитарой, которая звучит нежно и поэтично, с гитарой, для которой писал великий Паганини. Так ребята были подведены к пониманию одной из актуальных проблем музыкальной жизни – «брэнчанье» на гитаре и подлинно артистическая игра на этом прекрасном инструменте [4, с.17].

Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко создание проблемно-поисковых ситуаций, когда перед учащимися ставятся различные творческие задания, относят к методам стимулирования музыкальной деятельности [5].

Интересным, на наш взгляд, является использование Н.А. Терентьевой методов и приемов проблемного обучения в музыкально-эстетическом воспитании. По её мнению, поисковая ситуация на уроке осуществляется только в процессе диалога-беседы, которая не сводится к традиционным вопросам и ответам, а рассматривается как процесс «размышления вслух» и со стороны педагога, и со стороны учащихся. На всех этапах обучения, считает педагог, открытая беседа – эмоциональный диалог – должна стать основой занятия, в результате которой осуществляется поисковая деятельность школьников [6, с.14]. Однако в работах ученого встречается, на наш взгляд, некорректное использование категориального аппарата теории проблемного обучения, имеет место некий «терминологический каламбур». Кроме того, вышеупомянутые педагоги-музыканты не брали во внимание очень важный момент, каким методом проблемного обучения включать детей в разрешение проблемных ситуаций. А выделяемые И.Я. Лернером методы проблемного обучения (проблемное изложение нового материала, частично-поисковый метод или метод эвристической беседы, исследовательский метод) выполняют определённую иерархическую функцию: каждый последующий из них повышает степень самостоятельной творческой деятельности. Не случайно эти методы в классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся расположены в определённой последовательности, т.е. каждый метод призван формировать определённый уровень творческого мышления.

Значительный вклад в решение проблемы экстраполяции проблемного обучения в теорию и практику музыкального обучения внес Ю.Б. Алиев, создатель методики проблемно-творческого приобщения учащихся к музыкальному искусству. Ученый предлагает различные приемы создания проблемных ситуаций, возможности использования метода проблемного изложения нового материала и частично-поискового метода, почему-то обходя вниманием исследовательский метод, предполагающий полную поисковую самостоятельность учащихся. Однако, правомерно считает ученый, музыкальное воспитание школьников не должно сводиться к «решению проблем»: в целом ряде случаев хороший урок музыки может заключаться в прослушивании гениального музыкального творения.. Невозможно также свести музыкальное обучение лишь к спонтанному знакомству с произведениями, ответам на вопросы и комментариям учителя. Поступать так – значит не использовать и десятой доли возможностей, которыми обладает музыка как вид искусства и как школьный образовательный курс. Современный урок музыки – это всегда сплав поэзии и творческого анализа, непосредственных музыкальных впечатлений и размышлений о

музыкальном искусстве, восхищения вокальным произведением и тщательной исполнительской работы [7, с.84]. Вот почему проблемное обучение, по мнению ученого, должно быть неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, направленного на организацию музыкально-интеллектуальной работы учащихся.

Возвращаясь к использованию методов проблемного обучения в музыкальном воспитании школьников, отметим, что, в отличие от вышеперечисленных методов, исследовательский метод предполагает полную самостоятельную творческую деятельность учащихся. Даже при его простых вариантах он предполагает готовность ученика к целостному самостоятельному решению проблемы. К примеру, музыкальная инсценировка небольших произведений или отрывков в младших и средних классах, в старших классах – это уже самостоятельная постановка сцен из пьес или музыкальных вечеров. В седьмом итоговом классе по предмету «музыка» можно предложить группам учащихся из двух – трех человек исследовательские проекты. Например, «Времена года в музыке, живописи, поэзии» или о жизни и творчестве любимого композитора. Но естественно, что эти проекты могут быть выполнены учениками при условии, что учитель научил их самостоятельно добывать новые знания, творчески мыслить.

Толчком для начала активного творческого поиска могут служить проблемные ситуации, которые создает учитель различными приемами. Психологи и педагоги (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер) предлагают множество приемов создания проблемных ситуаций (столкновение различных мнений учащихся; столкновение противоречивых мнений великих людей прошлого и современников; столкновение жизненных представлений учащихся с явлениями и фактами; использование типичных ошибок учащихся или одностороннего их подхода к явлениям и вовлечение учащихся в их опровержение и др.).

Наши исследования показывают, что эффективным является использование следующих приемов создания проблемных ситуаций: вопросы-задания на:

- сравнение двух контрастных по характеру произведений (Прелюдия №4 и Этюд №12 А. Скрябина, Прелюдия №7 и №20 Ф. Шопена) или двух контрастных образов в произведении («Эгмонт» Л. Бетховена, «Ромео и Джульетта» С. Прокофьева);

- сравнение романсов разных композиторов, написанных на стихи одного поэта («Горные вершины» А. Варламова, С. Танеева на стихи М. Лермонтова, «На холмах Грузии» Н. Римского-Корсакова, Д. Аракашвили на стихи А. Пушкина);

- сравнение фортепианного произведения и его оркестрового варианта («Картинки с выставки» М. Мусоргского и их оркестровка М. Равелем, «Лунный свет» К. Дебюсси);

- сравнение оригинальной народной песни или романса и инструментальных вариаций на их тему (русская народная песня «Перепелочка» и вариации на её тему А. Эшпая, «Соловей» А. Алябьева и вариации М. Глинки, «Каприс» Н. Паганини и вариации Берковича на эту тему).

Приемов создания проблемных ситуаций много, главное, чтобы ученики с помощью продуманных учителем проблемных вопросов включались в поиск решения поставленной проблемы и, что важно, аргументировали свои ответы.

Любой прием создания проблемной ситуации содержит, как отмечает З.К. Меретукова, или эксплицитно, или имплицитно дидактический вопрос, отсюда необходима, на наш взгляд, на уроке музыки постановка проблемных, провоцирующих поисковую мыслительную деятельность вопросов. Например: «Есть ли в этом произведении персонажи, которым нужна помощь? Ты хочешь им помочь? Почему?», «Способен ли человек, потерявший слух, воспринимать музыку?», «Соната №14 Л. Бетховена называется «Лунной». А вы бы её так назвали?», «Можно ли разговаривать молча?», «Почему Мефистофель потребовал у Фауста душу, а не ум?»

Важно, с нашей точки зрения, побуждение учеников к размышлению, высказыванию собственного мнения, пусть не совсем верного. Для этого необходимо, как показывают наши исследования, создавать на уроке атмосферу уважительного отношения к чужому мнению, дабы ученики доверяли свои чувства и переживания классу и учителю, не боясь быть

высмеянными и тем самым униженными. Именно такие требования предъявляет проблемное обучение к учителю и к уроку.

Считается, что процесс разучивания песни – это от начала и до конца творческий, осмысленный, музыкально-эстетический процесс, поскольку в любой, даже самой простой, песне есть масса возможностей для различных звуковых воплощений. Кроме того, содержание песни почти всегда достаточно многообразно, и разобраться в этом бывает далеко не просто. Работа над содержанием песни и поиском соответствующего ему характера музыкального воплощения и исполнения, на наш взгляд, является эффективным средством формирования эмоционально-ценностного отношения детей и к самой песне, и к миру в целом. Для этого необходимо проблемное обсуждение интерпретации разучиваемого хорового произведения. В том случае, если процесс разучивания песни организован частично – поисковым методом (наиболее применимым на уроке музыки из методов проблемного обучения), процесс формирования отношения к миру становится более успешным, чем при традиционном разучивании песен.

Приведем пример проблемного обсуждения содержания песни, при котором поднимается вопрос о роли музыки в жизни человека.

Спев ученикам первые куплеты норвежской народной песни «Волшебный смычок», педагог останавливает их внимание на желании богача приобрести у старого скрипача его скрипку.

– Как вы думаете, продаст он скрипку?

– Нет, – убеждённо отвечают ребята.

– А почему? Ведь богач предлагает ему взамен амбар хлеба. Что больше – амбар хлеба или скрипка? – задаёт провокационный вопрос учитель.

– Скрипка его кормит.

– Амбар не поёт и не играет, а ему важно, чтобы музыка была.

– Когда играет скрипач, ему на душе хорошо и людям, которым он играет.

Вот так постепенно, как всегда, в совместных размышлениях находится главное – скрипач играет для людей, музыка нужна не только ему, но и всем людям вокруг него. Теперь учитель исполняет последний куплет – ответ старого скрипача:

Нет, скрипку свою не отдам никому,

Нужна эта скрипка не мне одному,

Под звуки её веселится народ,

Танцует, играет, смеётся, поёт.

Ребята в восторге – они выбрали правильный ответ, «не расстались со скрипкой». Учитель подтверждает, что скрипка даёт старому музыканту возможность дарить людям радость, скрипка – его друг [8, с.16].

Как известно, проблемное обучение призвано формировать творческое мышление. И.Я. Лернер выделяет процессуальные черты творческой деятельности, которые являются показателями творческого мышления (самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта, подлежащего изучению; умение видеть альтернативу решения; умение комбинировать ранее известные способы решения проблемы в новый способ) [9, с.12-15]. По его мнению, для формирования творческого мышления необходимо включать учеников в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и тем самым эти черты формирующую.

Возникает вопрос, в какую музыкальную деятельность необходимо включать учащихся для формирования вышеназванных творческих черт или какие творческие процедуры должен совершать ученик, чтобы можно было говорить о формировании его творческого музыкального мышления? Так, самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию осуществляется всякий раз, когда ученики уже приобретённые знания о средствах музыкальной выразительности применяют при анализе нового произведения, т.е.

переносят знания в новую для них ситуацию. Или умение петь протяжно, распевно, *legato* ученики переносят в каждую новую песню подобного характера.

Другая творческая процедура – видение новой функции знакомого объекта. Так, во втором классе, уже знакомую детям подпевку «Крокодил и Чебурашка» учитель предлагает прослушать и исполнить в новом качестве – в характере вальса, марша, песни и польки. Таким образом, они находят новую функцию знакомого для них объекта.

Ещё одна творческая характеристика – умение видеть альтернативу решения. Включение детей в такие виды деятельности, как сочинение музыки («досочинить» строчку в песне, фразу, музыкальный фрагмент), игра на музыкально-шумовых инструментах (импровизация музыкального сопровождения песни) позволяет проявить собственное видение решения такого творческого задания, увидеть разные его варианты и тем самым формировать альтернативное видение решения, пускай благодаря совместному поиску учеников.

Возникает и другой вопрос, в каких классах можно применять методы проблемного обучения и какие именно.

Осуществленный нами анализ поурочных планов, разработанных группой ученых по программе Д.Б. Кабалевского, позволяет сказать о том, что во всех классах чаще всего используется частично – поисковый метод обучения.

Исследовательский метод, требующий полной самостоятельной творческой деятельности, в младших классах, на наш взгляд, может ограничиваться творческими заданиями по двигательной импровизации, рисованием и сочинительством стихов, близких по содержанию прослушанной музыки, а также инсценировкой небольших музыкальных сказок. В старших классах это могут быть постановки сцен из музыкальных спектаклей, музыкальных вечеров, исследовательские проекты, о которых мы говорили выше.

В младших классах возможны лишь элементы проблемного изложения материала, а в старших – полное проблемное изложение нового материала, например, интересной творческой судьбы композитора или содержания симфонии, оперы.

Анализ опыта известных педагогов-музыкантов и наши исследования дают основание утверждать, что, во-первых, музыкальное воспитание учащихся, организованное средствами проблемного обучения, создает огромные возможности для раскрытия творческого потенциала учащихся, для формирования их эмоционально-ценностного отношения к музыкальным творениям и к миру в целом; во-вторых, методами проблемного обучения, в частности, частично-поисковым (эвристической беседой), могут быть организованы все виды музыкальной деятельности на уроке: слушание музыки, исполнение вокального произведения, игра на инструментах, сочинение, импровизация. По нашему мнению, проблемное обучение должно стать основным типом обучения в музыкальном воспитании. Методы же традиционного обучения, при котором все содержание дается в готовом виде, должны использоваться лишь в том случае, когда нужно усвоить музыкальные термины, основные этапы жизни и творчества композитора, т.е. когда не нужен творческий поиск, сопереживание, прочувствование музыкального произведения.

Примечания:

1. Меретукова З.К. Проблемное обучение как средство реализации единства дидактики и диалектики // Вестник Адыгейского государственного университета. Майкоп, 2007. № 3(27).
2. Бернштейн Л. Концерты для молодежи: пер с англ. Л., 1990.
3. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1-3 классы. М., 1983.
4. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. М., 1989.
5. Дмитриева Л.Г., Червоиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. М., 1989.

6. Терентьева Н.А. Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание I – IV классы (программа). М., 1994.
7. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя-музыканта. М., 2000.
8. Вендрова Т.Е. Пусть музыка звучит! М., 1990.
9. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.

References:

1. Meretukova Z.K. Problem teaching as means of realization of didactics and dialectics unity // Bulletin of the Adyghe State University. Maikop, 2007, No. 3 (27).
2. Bernstein L. Concerts for youth: Trans from Eng. L., 1990.
3. Kabalevsky D.B. The main principles and methods of the program on music for a comprehensive school // The program on music (with methodical development of lessons) for a comprehensive school. Forms 1-3. М., 1983.
4. Kabalevsky D.B. How one can tell to children about music. М., 1989.
5. Dmitrieva L.G. and Chervoivanenko N.M. Methodology of musical education at school. М., 1989.
6. Terentieva N.A. Music. Musical - aesthetic education. Forms 1-4 (program). М., 1994.
7. Aliev Y.B. The reference book of the teacher - musician. М., 2000.
8. Vendrova T.E. Let music sounds! М., 1990.
9. Lerner I.Ya. Problem teaching. М., 1974.